

Alfred Riedl

Berufliche Bildung in Deutschland: System, migrationsbedingte Herausforderungen und pädagogische Aufgaben

Erschienen in: Elisabetta Terrasi-Haufe und Anke Börsel (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der Beruflichen Bildung. Münster: Waxmann. S. 13-27

1. Einführung

Die berufliche Bildung ist ein zentraler Bestandteil der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung des Menschen mit seinen Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Privatleben. Gleichzeitig offenbart sich der Stellenwert beruflicher Bildung in einer modernen Gesellschaft in der nationalen Fachkräfteversorgung sowie in der systematischen Förderung des Innovationspotenzials in den Betrieben und Unternehmen. Berufliche Tätigkeit ist in hohem Maße identitätsstiftend. Sie ermöglicht die Teilhabe an der und die Integration in die Gesellschaft, was aktuell insbesondere auch die Gruppe der Geflüchteten betrifft.

Das äußerst vielschichtige und variable System der beruflichen Bildung in Deutschland ist mit seinen vielen verschiedenen Bildungseinrichtungen breit ausdifferenziert und weist durch Abschlussmöglichkeiten auf unterschiedlichen Leistungsniveaus eine hohe vertikale wie horizontale Durchlässigkeit auf. Mit der dualen Berufsausbildung verfügt Deutschland über ein weltweit beachtetes Modell, das mit seiner Verbindung der zwei Lernorte Ausbildungsbetrieb und Berufsschule als tragende Säule der beruflichen Bildung anzusehen ist.

Der demografische Wandel in Deutschland hin zu einer Altersstruktur der Bevölkerung mit deutlich weniger jungen Menschen und die stark zugenommene Zuwanderung von Personen aus dem Ausland – sei es durch wirtschaftlich intendierte Einwanderung oder durch Fluchtmigration – bringen neue Herausforderungen für das berufliche Bildungssystem aber auch Chancen mit sich. Durch einen zunehmend wachsenden Anteil an Menschen im beruflichen Bildungssystem mit nichtdeutscher Muttersprache erweitert sich das Anforderungsspektrum und die damit verbundenen Kompetenzen der Lehrkräfte und Ausbildungspersonen. Erforderlich werden Ausbildungskonzepte, die mehr als bisher an vorhandenen Kompetenzen der Adressaten ansetzen und die individuelle Förderung der Lernenden mit ihren spezifischen Bedarfen ermöglichen.

2. Berufliche Bildung in Deutschland

2.1 Systemüberblick

Das System der beruflichen Bildung in Deutschland nimmt innerhalb des gesamten Bildungssystems eine eigene Position ein. Berufliche Bildung berührt den Sekundarbereich II und den Tertiärbereich ebenso wie den quartären Bildungsbereich.¹ Eine herausragende Stellung in der beruflichen Bildung in Deutschland hat das duale System inne, das auf eine berufliche Erstausbildung zielt und auf dem

¹ Sekundarbereich II: Gymnasiale Oberstufe, Vollzeitberufsschulen, Berufsschulen innerhalb des dualen Systems sowie Übergangsbereich mit Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsintegrationsklassen. Tertiärbereich: Universitäten, Fachhochschulen, berufliche Fachschulen, Fachakademien, Berufs- und Fachoberschulen, Schulen des zweiten Bildungsweges wie Abendschule oder Kolleg. Quartärer Bereich: Alle Formen der Weiterbildung (in Deutschland als eigene Stufe betrachtet, viele andere Staaten rechnen Weiterbildung dem tertiären Bereich zu).

zu einem erheblichen Teil die erlangte wirtschaftliche Stärke Deutschlands basiert. Die im internationalen Vergleich auf sehr hohem Niveau ausgebildeten nichtakademischen Fachkräfte sind ein wichtiges Element betrieblicher Wertschöpfung. Die auch international mit großem Interesse beachtete duale Berufsausbildung verbindet betriebliches Lernen mit dem Lernen in der Berufsschule in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen (ausführlicher s. Riedl 2011, S. 19ff.).

Neben den Berufsschulen führen Berufsfachschulen im beruflichen Schulwesen in der Sekundarstufe II zu einer vollzeitschulischen beruflichen Erstausbildung. Weiterführende berufliche Schulen fördern den beruflichen Aufstieg durch Fortbildung und ermöglichen geeigneten Schülerinnen und Schülern schulische Zugangsberechtigungen bis hin zum Erwerb der Hochschulreife. Aktuell übernehmen berufliche Schulen neue Aufgaben bei der Beschulung vieler neu zugewanderter Menschen, die je nach Alter gemäß den Ländergesetzen schulpflichtig sind und einen Anspruch auf Bildung haben (siehe Massumi, von Dewitz, et al. 2015).

Universitäten und Fachhochschulen zählen zum Tertiärbereich. Ihre Absolventen treten direkt in eine berufliche Tätigkeit ein. Fachschulen oder Fachakademien sind in Deutschland ebenfalls Bildungseinrichtungen des tertiären Bereichs, die ein Fachstudium mit starkem Praxisbezug anbieten. Als Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung setzen sie eine berufliche Erstausbildung und meist Berufserfahrung voraus. Sie führen so zu einem staatlich anerkannten Berufsabschluss (z.B. Betriebswirt oder Techniker).

Die Leistungsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems ist aus internationaler Sicht unbestritten, was eine aktuelle Studie der OECD² (2016) erneut belegt. Bereits Hoeckl und Schwartz (2010, S. 5) stellen das deutsche Berufsbildungssystem aus internationaler Sicht vor und kommen dabei zu folgender Einschätzung:

„Die Berufsbildung ist in Deutschland fest in der Gesellschaft verankert und genießt hohes Ansehen. Das deutsche Berufsbildungssystem vermittelt Qualifikationen in einem breiten Spektrum von Berufen und passt sich flexibel an die sich wandelnden Arbeitsmarkterfordernisse an.“

Das duale System ist in Deutschland besonders gut ausgebaut und verbindet Lernen im Betrieb mit Lernen in der Schule, um die Auszubildenden für einen erfolgreichen Übergang in die Vollzeitbeschäftigung vorzubereiten.

Eine der größten Stärken des dualen Systems ist das hohe Maß an aktivem Engagement der Arbeitgeber und anderen Sozialpartner. Das System ist aber auch durch ein komplexes Geflecht von Kontrollen und Gegenkontrollen auf Bundes-, Länder-, Gemeinde- und Betriebsebene gekennzeichnet. Dadurch wird gewährleistet, dass die allgemeineren bildungspolitischen und wirtschaftlichen Ziele nicht durch kurzfristige Bedürfnisse seitens der Arbeitgeber verdrängt werden.

Die Mittelausstattung des Berufsbildungssystems ist insgesamt gut, wobei sich private und öffentliche Finanzierung ergänzen. Auch während der Wirtschaftskrise erhielt das Berufsbildungssystem weiter starke finanzielle Unterstützung und das betriebliche Ausbildungsangebot wurde aufrechterhalten.

Deutschland verfügt über gut entwickelte und institutionalisierte Forschungskapazitäten im Bereich der Berufsbildung, u.a. mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) sowie einem bundesweiten

² Die *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD) mit Sitz in Paris setzt sich aus 34 Mitgliedstaaten zusammen und ist in ihrem Selbstverständnis an Demokratie und Marktwirtschaft ausgerichtet.

Netz von Forschungszentren, die verschiedene Aspekte des Berufsbildungssystems untersuchen, um einen kontinuierlichen Innovations- und Verbesserungsprozess zu unterstützen.“

2.2 Aktuelle Herausforderungen für die berufliche Bildung

Kurze Rückschau

Obwohl die berufliche Bildung in Deutschland zurückblickend immer wieder vor großen Herausforderungen stand (siehe Riedl 2011, S. 51ff.), ließen sich diese bisher erfolgreich meistern. Exemplarisch genannt seien z.B. die in den 1970er Jahren kaum zu bewältigende Nachfrage nach Ausbildungsplätzen oder die um 1990 einsetzende, äußerst kontroverse Diskussion zur Anpassungsfähigkeit der beruflichen Bildung an den beschleunigten technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandel in der Gesellschaft. In diesem Zug wurde das deutsche Berufskonzept als Basis für die nichtakademische berufliche Bildung stark in Frage gestellt. Überlegungen zu einer Modularisierung der beruflichen Erstausbildung wurden zwar angestellt, sie konnten sich jedoch nicht durchsetzen (siehe Riedl & Schelten 2013, S. 196ff.). Eine manifestierte Vorstellung zur herausragenden Bedeutung des Berufskonzeptes, nach der sich die Berufskompetenz in einem mehrjährigen, zeitlich zusammenhängenden Bildungsgang entwickelt, wirkte zusammen mit ordnungspolitischen Vorgaben für die berufliche Ausbildung in Deutschland einschränkend auf Möglichkeiten einer Modularisierung. Obwohl das deutsche Berufsbildungssystem ein Mischmodell aus staatlicher Steuerung und Marktsteuerung ist, liegt nach wie vor ein Großteil des Einflusses auf die Organisation einer Berufsausbildung bei den Regulierungsbehörden, die diesen Einfluss – auch vor dem Hintergrund des bisher bewährten und am Berufsprinzip ausgerichteten dualen Systems – kaum preisgeben wollen.

Aktuelle Handlungsfelder im Überblick

Aktuell bestehen für die Berufsbildungs- und Arbeitsmarktpolitik mehrere Bereiche, die nach Lösungsansätzen drängen: Einmal ist dies der sich seit einigen Jahren vollziehende demografische Wandel in einer alternden deutschen Bevölkerung. Davon sind bereits die sogenannten Neuen Bundesländer massiv betroffen, da dort seit längerem eine viel zu geringe Nachfrage nach Ausbildungsplätzen besteht (siehe BMBF 2016, S. 16). Die zweite Herausforderung resultiert aus dem deutlich ansteigenden Zugang von Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Schulen zu den Hochschulen und Universitäten, was zu einem verminderten Zugang von Schulabgängern in eine nichtakademische berufliche Bildung führt. Dies könnte die über viele Jahre gewachsene und funktionell ausbalancierte Volkswirtschaft Deutschlands gefährden. Nida-Rümelin (2015, S. 16ff.) spricht bei dieser auch durch das Bildungssystem mitbedingten Entwicklung von einem „Akademisierungswahn“, der dazu führen kann, dass „das duale System, das im Ausland so viel gelobte Modell der beruflichen Bildung, in Deutschland nicht zu retten“ sei (ebd., S. 16). Die Besonderheiten dieses Ausbildungsmodells sind jedoch bisher auch ein Garant für eine im Vergleich zu anderen Ländern sehr niedrige Jugendarbeitslosigkeit. Denn die duale Berufsausbildung ist eine für viele offene und geeignete Einstiegsoption, die auch dazu führt, dass der überwiegende Teil der Bevölkerung in Deutschland zumindest über einen mittleren Bildungsabschluss verfügt. Gleichzeitig gelingt damit der reibungslose Übergang von der Ausbildung in den Beruf, was im aktuellen Bildungsbericht der OECD (2016) als größte Stärke des deutschen Bildungssystems herausgestellt wird: In nahezu keinem anderen OECD-Land ist der Anteil junger Menschen, die weder in Ausbildung noch erwerbstätig sind, so niedrig wie in Deutschland. Nur Island und die Niederlande weisen hier noch bessere Werte auf.

Eine weitere, bisher äußerst kontrovers geführte Diskussion befasst sich mit dem seit einigen Jahren prophezeiten Fachkräftemangel. Aktuell lässt sich keinesfalls ein durchgängiger Mangel an hinreichend qualifizierten Arbeitnehmern für alle Wirtschaftsbereiche konstatieren (siehe BMBF 2016, S. 126). Doch für viele Firmen in bestimmten Wirtschaftssegmenten wird es immer schwieriger, offene Stellen mit qualifizierten Fachkräften bzw. Ausbildungsinteressierten zu besetzen. So fehlen akademische als auch nichtakademische Fachkräfte bereits heute in technischen Berufen, dem sogenannten MINT-Bereich mit Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (ebd. S. 127) sowie im Gesundheits- und Pflegebereich (ebd. S. 105f.). Prognosen gehen davon aus, dass sich dieser Mangel weiter verschärfen wird, wenn die geburtenstarken Jahrgänge der 1950er und 1960er Jahre in den nächsten Jahren aus dem Berufsleben ausscheiden.

Der aktuelle Berufsbildungsbericht (BMBF 2016, S. 18) verzeichnet bei den in 2015 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen gegenüber 2014 erneut einen leichten Rückgang (0,2 Prozent). Dabei haben die Unternehmen in Deutschland mehr Ausbildungsplätze angeboten als im Vorjahr (0,4 Prozent). Vor dem Hintergrund der vor allem in Westdeutschland weiter sinkenden Zahlen an jungen Menschen, die demografisch bedingt aus den allgemeinbildenden Schulen ausscheiden, ist zumindest erfreulich, dass auch 2015 nahezu ebenso viele Ausbildungsverträge abgeschlossen werden konnten, wie im Vorjahr. Dramatisch sind jedoch die vielen unbesetzten Ausbildungsstellen. Ihnen stehen gleichzeitig viele unversorgte Bewerberinnen und Bewerber gegenüber. Folglich besteht hier ein erhebliches Passungsproblem, das sich zudem regional sehr stark unterscheidet (ebd., S. 66ff.). Dies bedeutet, dass es offensichtlich sehr viel schwieriger geworden ist, das betriebliche Ausbildungsangebot und die damit verbundenen Anforderungen mit den Ausbildungswünschen der Jugendlichen und deren Berufsvorstellungen zusammenzuführen.

Der bis vor einigen Jahren noch bedrohlich große Übergangsbereich in die berufliche Bildung (siehe Schelten 2009) ist seit 2005 deutlich geschrumpft. Bis 2014 erfolgte ein Rückgang um 38,7 Prozent. Nach diesem kontinuierlichen Abwärtstrend ist die Zahl der Personen im Übergangsbereich 2015 erstmals wieder um 7,2 Prozent angestiegen, was vor allem auf Programme zum Erlernen der deutschen Sprache für neu Zugewanderte zurückzuführen ist (BMBF 2016, S. 44). Im Übergangsbereich haben junge Menschen, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, die Möglichkeit, mithilfe von berufsvorbereitenden Fördermaßnahmen z.B. Schulabschlüsse nachzuholen und ihre individuellen Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. Besonders stark sind im Übergangsbereich Jugendliche vertreten, die einen Hauptschulabschluss (46,2 Prozent) oder keinen Schulabschluss (22,9 Prozent) haben (ebd. S. 56).

Der langfristig verzeichnete Rückgang junger Menschen im Übergangsbereich ist eng damit verbunden, dass aufgrund geringer werdender Absolventenzahlen aus den allgemeinbildenden Schulen ein größer werdender Teil leistungsschwächerer Jugendlicher nun einen Ausbildungsplatz erhält. Zunächst ist dies als eine positive Entwicklung zu sehen, da damit die traditionelle Stärke der dualen Berufsausbildung wieder mehr zum Tragen kommt, nämlich auch bildungsschwächere junge Menschen beruflich zu integrieren (siehe Riedl & Schelten 2013, S. 67). Andererseits geht aus dem zahlenmäßig kleiner werdenden Übergangsbereich gleichzeitig ein weiteres Problem bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen mit geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern hervor: Ein großer Teil der Ausbildungsberufe ist theoretisch zunehmend anspruchsvoller geworden. Und so ist von Seiten der

Betriebe immer wieder zu hören, dass die Ausbildungsreife³ der in eine Berufsausbildung einmündenden Jugendlichen erheblich zurückgegangen sei. Um diese Widersprüchlichkeit aufzufangen, bedarf es struktureller Maßnahmen wie z.B. der hinreichenden Vermittlung von Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik sowie einer verstärkten Berufsvorbereitung bereits an allgemeinbildenden Schulen, damit auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eine für sie passende Berufsausbildung durchlaufen können. Dies könnte durch Konzepte der durchgängigen Sprachbildung und fachintegrierten Sprachförderung weiter unterstützt werden.

Bildungsintegration von neu zugewanderten jungen Menschen

Die neu hinzukommende Ausbildungs- und Bildungsintegration von geflüchteten jungen Menschen mit Bleibeperspektive bzw. anderen neu zugewanderten jungen Menschen ist eine weitere große Herausforderung aber ebenso große Chance für Deutschland. Da ein Großteil der Geflüchteten keine Berufsausbildung oder ein Studium abgeschlossen haben (nach der BAMF Flüchtlingsstudie von 2014 sind dies 61,1 Prozent aus Afghanistan, 73,2 Prozent aus dem Irak, 57,5 Prozent aus Syrien – siehe BMBF 2016, S. 50) und rund 50 Prozent unter 25 Jahren alt sind (ebd. S. 9), steigt die Nachfrage nach sprachlicher Bildung, Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Nachqualifizierung erheblich. Dabei muss das Berufsbildungssystem unter Beibehaltung der bisherigen Qualitätsstandards die Integration der neu Zugewanderten in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verfolgen und ihre besonderen Voraussetzungen einschließlich ihrer Heterogenität berücksichtigen. Der zentrale Kristallisationspunkt wird sein, inwieweit und ob es gelingt, für die Gruppe der Geflüchteten passende (Aus-)Bildungskonzepte und Beschäftigungsangebote zu schaffen und sie dafür mit den erforderlichen sprachlichen Fertigkeiten auszustatten, damit sie möglichst rasch an Gesellschaft und Arbeitsmarkt teilhaben können.

Aufgrund der Bildungsbiografien von neu zugewanderten Geflüchteten (siehe Baumann & Riedl 2016) ist zu vermuten, dass sich für einen Großteil von ihnen beim Eintritt in eine duale Berufsausbildung mit einer mehrjährigen hochqualifizierten Vollausbildung mit hohem Theorieanteil unüberwindbare Herausforderungen auftun. Diese können zunächst von sprachlichen Defiziten im Deutschen, aber auch von einer teilweise nicht hinreichenden schulischen Grundbildung im Heimatland herrühren. Dies kann beispielhaft anhand der Länder Syrien und Albanien aufgezeigt werden: Eine Studie der OECD aus dem Jahr 2015 vergleicht die Schülerleistungen in 81 Ländern, indem die Ergebnisse der PISA-Studie von 15-Jährigen aus dem Jahr 2012 mit den Ergebnissen der TIMSS-Studie von Achtklässlern aus 2011 zusammengeführt werden. Dieser Abgleich der Werte internationaler Schülervergleichstests erscheint für die Einschätzung des durchschnittlichen Bildungsniveaus eines Landes plausibel, um zu Aussagen über vorhandene Kompetenzen im jeweiligen Land nach einer bestimmten Anzahl besuchter Schuljahre zu kommen. Interessant ist bei der genannten OECD-Studie, dass auch Daten von Syrien als Teilnehmer an der TIMSS-Studie Eingang finden. Zudem hat an der einbezogenen PISA-Studie neben Deutschland unter anderem auch Albanien teilgenommen, das Land mit den zweitmeisten Asylanträgen nach Syrien (siehe BAMF 2016). Die damals getesteten Schülerinnen und Schüler sind heute etwa 18 Jahre alt. Die in der Studie der OECD (2015) berichteten Daten zeigen folgende Ergebnisse: Auf der PISA-Kompetenzstufe 1 sind absolute Grundkompetenzen definiert, die in Deutschland 16 Prozent der Jugendlichen nicht erreichen. In Syrien sind es dagegen 65 Prozent, in Albanien 59 Prozent. Dies bedeutet, dass das durchschnittliche syrische Leis-

³ Zu diesem von der Bundesagentur für Arbeit aufgestellte Kriterienkonstrukt zu Mindestanforderungen für eine Berufsausbildung siehe die Kritik von Dobischat & Schurgatz 2015.

tungsniveau 140 PISA-Punkte hinter dem deutschen liegt, das albanische 123 Punkte. „Diese Differenz – wohlgermerkt unter Gleichaltrigen – entspricht in etwa dem, was Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt in vier bis fünf Schuljahren lernen“ (Wößmann 2016, S. 12). Demnach sind zwei Drittel der jungen Syrer und nahezu ebenso viele junge Albaner selbst in ihrer Muttersprache nur dazu in der Lage, einfachste Aufgaben zu lösen.

„Nach internationalen Bildungsstandards müssen sie in Bezug auf die Beteiligung an einer modernen Gesellschaft als funktionale Analphabeten gelten. Diese Jugendlichen können in Deutschland, selbst wenn sie Deutsch gelernt haben, vermutlich kaum dem Unterrichtsgeschehen folgen, und ihnen wird zumeist die nötige Ausbildungsreife für die hiesigen Betriebe fehlen“ (ebd.).

Wenn bisher die Gründe für den Abbruch eines Ausbildungsverhältnisses nahezu nicht der Berufsschule zugeschrieben wurden und demgegenüber betriebliche (70 Prozent), persönliche (46 Prozent) oder berufsbezogene (30 Prozent) Gründe vorherrschten (BMBF 2009, S. 13), ist für die Gruppe der neu Zugewanderten zu befürchten, dass sie eher an den sprachlichen (und ggf. auch kognitiven) Anforderungen der Berufsschule im theoretischen Bereich der Berufsausbildung scheitern dürften.

Mögliche Lösungsansätze

Wenn nun traditionelle Ausbildungskonzepte (dual wie vollschulisch) zumindest für einen größeren Teil der neu Zugewanderten ungeeignet erscheinen, sind alternative Ansätze gefragt. Erfolgversprechend scheint, für diese Zielgruppe stärker auf eine zeitliche Entzerrung der beruflichen Erstausbildung zu setzen. Eine teilqualifizierende Berufsausbildung, die zunächst modular stärker berufspraktische Fähigkeiten betont, sprachlich anspruchsvolle, theoretische Anforderungen begrenzt und daher an den tatsächlich vorhandenen Befähigungen der Adressaten ansetzt, kann durch die länger eingeräumte Zeit auch zum Erwerb der deutschen Sprache den Zugang zum Arbeitsmarkt eröffnen. Denkbare Branchen sind z.B. die Bereiche in der Gastronomie und im Hotelfach, im Lebensmittelhandwerk, im Landschafts- und Gartenbau sowie in Bauberufen, für die ein erhebliches Nachfragedefizit besteht (siehe BMBF 2016, S. 68). Aber auch Helferberufe in der Kranken- und Altenpflege sind denkbar. Da teilqualifizierenden Ansätze bisher zumindest nicht formal anerkannt existieren, sollten möglichst viele Branchen solche Konzepte auch gegen bisher bestehende Vorbehalte (siehe weiter oben) einführen. Idealerweise hält ein modulares Konzept die Möglichkeit offen, durchlaufene Module mit weiteren zu verbinden und ähnlich zu der bereits existierenden Stufenausbildung⁴ eine Teilqualifizierung in eine vollqualifizierende Berufsausbildung aufzuwerten. Neu zugewanderte junge Menschen, die nach erfolgreichem Durchlaufen von Berufsintegrationsmaßnahmen einen dualen Ausbildungsplatz erhalten, benötigen in der Regel dazu begleitende Unterstützungsmaßnahmen wie die weitere, ausbildungsbegleitende sprachliche Qualifizierung durch Zusatzangebote und möglicherweise auch fachliche-inhaltliche Ergänzungsangebote zur Ausbildung. Hier sind die Dualpartner hinsichtlich einer Abstimmung und der Eröffnung von Freiräumen für solche Angebote gefordert. Dazu wichtige Veränderungen von staatlicher Seite lassen sich z.B. bei Menschen mit Duldungsstatus beobachten. So können sie seit 2016 erstmals ausbildungsbegleitende Hilfe in Anspruch nehmen (SGB III § 75). Ein Zugang zu Assistierter Ausbildung (SGB III § 130) oder Berufsausbildungsbeihilfen (SGB III § 56, 59) eröffnet sich ihnen zudem nun nicht mehr erst nach vier Jahren Voraufenthaltsdauer, sondern bereits nach 15 Monaten. Bedenkt man, dass viele Bundesländer zweijährige

⁴ Die Stufenausbildung sieht vor, dass auf eine berufliche Grundbildung (1. Jahr) eine allgemeine berufliche Fachbildung (2. Jahr) anschließt und darauf eine vertiefte berufliche Fachbildung folgen kann (3. Jahr). Mit dem Konzept ist die Differenzierung nach Eignung und Neigung Auszubildender verbunden.

Modell zur Berufsintegration entwickelt haben (siehe Terrasi-Haufe, Baumann & Riedl, im Druck), ist diese Wartezeitverkürzung von elementarer Bedeutung.

3 Migrationsprozesse und ihr Einfluss auf die berufliche Bildung in Deutschland

3.1 Einwanderungsland Deutschland – Potenziale und Integrationsaufgaben

Hintergrund

Deutschland ist ein Einwanderungsland. Die Bundesrepublik Deutschland rückte nach dem OECD-Zuwanderungsranking im Jahr 2012 erstmalig auf Rang 2 nach den USA bei den dauerhaften Zuwanderern und hat damit klassische Einwanderungsländer wie Kanada und Australien hinter sich gelassen. Waren es 2012 noch primär die Folgen der Wirtschafts- und Finanzkrise, die immer mehr Menschen aus der EU nach Deutschland führten⁵, so sind es heute besonders Flüchtlinge aus den weltweit existierenden Krisenregionen. Somit sind Migration und Integration entscheidende Zukunftsthemen für die Politik, das Bildungswesen, den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft. Damit entsteht ein besonders dringender Handlungsbedarf zur Verbesserung der Ausbildungschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund. Schon bisher liegt deren Ausbildungsanfängerquote (31,1 Prozent) deutlich unter der junger Deutscher (56,3 Prozent, siehe BMBF 2016, S. 47). Menschen mit Migrationshintergrund sind hier bereits seit langem klar benachteiligt.

Integration kann nur Erfolg haben, wenn sie verschiedene Bereiche wie Sprache, Kultur oder Grundwerte berührt. „Aber letztlich wird Integration in all diesen Dimensionen nur gelingen, wenn es auch gelingt, die Integration in den Arbeitsmarkt zu schaffen. Wenn sich Menschen jahrelang nicht in unseren Arbeitsmarkt einbringen können, kein Einkommen erzielen und untätig abwarten müssen, so wird dies Unzufriedenheit und Resignation hervorrufen, radikale Kräfte stärken und letztlich eine bereitwillige Integration in unsere Gesellschaft nahezu unmöglich machen“ (Wößmann 2016, S. 11). Spracherwerb und berufliche Qualifizierung sind dafür entscheidende Faktoren.

Statistische Effekte auf das Erwerbspersonenpotenzial

Das Erwerbspersonenpotenzial in Deutschland als Maß für das im Inland zur Verfügung stehende Angebot an Arbeitskräften geht aufgrund des Bevölkerungsrückgangs in den kommenden Jahrzehnten nach Schätzungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) deutlich zurück. Auch ein kräftiger Anstieg der Erwerbsquote von Frauen und eine weiter steigende Zuwanderung können diesen Prozess zwar verlangsamen, aber nicht aufhalten. Gleichzeitig erhöht sich das Durchschnittsalter der im Arbeitsmarkt befindlichen Personen, wobei die Zahl der Erwerbspersonen jüngeren und mittleren Alters dramatisch sinkt (IAB 2005). Durch die Zuwanderung von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern steigt das Erwerbspersonenpotenzial mittelfristig um etwa 600.000 Personen, was einer Zunahme von 1,3 Prozent entspricht. Der Effekt auf den Jahresmittelwert ist im Jahr 2015 mit unter 50.000 Personen noch gering. Er steigt nach Prognosen des IAB (2015a) auf über 380.000 Personen im Jahr 2016 und auf 640.000 Personen in 2018. Da überwiegend junge Asylsuchende nach Deutschland kommen, wirken sie dem gestiegenen Durchschnittsalter von Erwerbspersonen bei der Übernahme einer Berufstätigkeit entgegen, da sich in den Altersgruppen bis 44 Jahren positive Effekte der Zuwanderung am stärksten abzeichnen werden.

⁵ Was nicht darüber hinwegtäuschen soll, dass auch 2012 der Haupteinwanderungsgrund unter nicht-EU-Bürgerinnen und Bürger der Familiennachzug war (BAMF 2014, S. 29ff.).

Allerdings ist auch zu bedenken, dass die nachhaltige Integration von Geflüchteten und anderen Migrantinnen und Migranten in den Arbeitsmarkt nur langfristig gelingen kann. Aus zurückliegenden Erfahrungen mit der Zuwanderung von Geflüchteten zeigt sich, dass ihr Anteil an Beschäftigten in der Bevölkerung im Alter von 15 bis 64 Jahren im Zuzugsjahr durchschnittlich bei acht Prozent liegt, nach fünf Jahren bei knapp 50 Prozent, nach zehn Jahren bei 60 Prozent und nach 15 Jahren bei knapp 70 Prozent (IAB 2015b). Damit gelingt Geflüchteten im Vergleich zu anderen Migrantengruppen bisher die Integration in den Arbeitsmarkt deutlich später. Erst nach ca. 15 Jahren lassen sich solche Unterschiede nicht mehr feststellen.

Altersstruktur von Zuwanderern

Insgesamt betrachtet lässt die Altersstruktur der Asylbewerberinnen und Asylbewerber einiges Potenzial erkennen. 2014 waren 81 Prozent der Asylerstantragsteller 35 Jahre und jünger, 70 Prozent waren 30 Jahre und jünger und mit über 50 Prozent mehr als die Hälfte jünger als 25 Jahre. Der Kinderanteil (bis 15 Jahre) beträgt 28 Prozent, die 16- bis 24-Jährigen machen 27 Prozent aus. Insgesamt sind 81 Prozent der Geflüchteten im erwerbsfähigen Alter. Da auch 2015 mehr als die Hälfte der Geflüchteten mit gestellten Asylerstanträgen entweder noch im Schulalter ist oder der Altersgruppe der 16- bis 24-Jährigen angehört, die sich üblicherweise in Ausbildung befindet, muss deren Bildungspotenzial als sehr hoch eingeschätzt werden (s. IAB 2015b). Der Blick auf vorhandene bzw. angegebene Bildungskarrieren führt zu der Frage, inwieweit ein großer Teil der Geflüchteten – oder allgemeiner gesprochen der Migrantinnen und Migranten – hier in Deutschland in der Form bisheriger Ausbildungskonzepte ausgebildet werden kann, von welchem Bildungsniveau dabei auszugehen ist und zu welchen Herausforderungen dies für das Bildungssystem führt.

3.2 Anforderungen an Lehrkräfte

Lehrkräfte sind Experten für Lehren und Lernen in Schule und Unterricht. Sie verfügen über ein elaboriertes fachliches und pädagogisches Wissen, das sie in der sozialen Interaktion mit den Lernenden unter Berücksichtigung berufsethischer Standards für den Lehrerberuf in vielfältigen Situationen zum Einsatz bringen. Lehrkräfte begegnen in Unterricht und Schule vorwiegend schlecht kalkulierbaren Herausforderungen in offenen Aufgaben- oder Problemsituationen (s. Riedl 2011, S. 84 und s. Terrasi-Haufe in diesem Band). Sie müssen daher äußerst flexible Problemlöser sein, um die vielfältigen und oft wechselnden Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Professionalität im Lehrerberuf ist gekennzeichnet durch ein situationsflexibles Handeln, das sich auf eine große Handlungsvielfalt stützt. Ein situationsgerechtes Reagieren umschließt die präzise Wahrnehmung der Anforderungssituation und ein differenziertes, theoriegeleitetes Reflexionsvermögen im Hinblick auf mögliche Handlungen und deren Folgen. Da sich ein Großteil der Lehrkräfte an beruflichen Schulen über die studierte berufliche Fachrichtung definiert und darin eine hohe domänenspezifische Expertise besitzt, begegnen ihnen insbesondere im Unterricht mit Geflüchteten und bei der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache neue Herausforderungen.

Baumann & Riedl (2016, S. 127f.)⁶ resümieren als Ergebnis ihrer Studie u.a., dass die Diskussion um eine entsprechende Qualifizierung von Lehrkräften für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität an Schulen keine neue Forderung ist. In den letzten Jahren wurde sie jedoch stark forciert unter dem Blickwinkel eines sprachbewussten Regelunterrichts (s. z.B. Baur et al. 2009, ISB 2012), der sich der sprachlichen Bildung aller Schülerinnen und Schüler bzw. der gezielten sprachlichen Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher mit Unterstützungsbedarf widmet. Die in diesem

⁶ Die nachfolgende Textpassage ist eng angelehnt an die zitierte Quelle.

Zuge entstandenen Curricula für die Lehrerbildung in Form von Modulen oder ganzen Studiengängen (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014) sowie deren Umsetzung in ein konkretes Veranstaltungsangebot zielen stark auf die Bedarfe von Schülerinnen und Schülern mit ausgeprägten alltagsprachlichen Kompetenzen, oder Unterstützungsbedarf im Bereich der Bildungssprache. Bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler stehen die Schulen nun vor der Herausforderung, zunächst einmal Förderangebote im Bereich von Basiskenntnissen des Deutschen zu entwickeln. Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen, -pädagogen etc. haben Schülerinnen und Schüler vor sich, die Deutsch als neue Sprache erwerben wollen, beginnend im Bereich der grundlegenden Sprachverwendung, d.h. dem Niveau A nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Der Erwerb dieses basalen sprachlichen Handlungsrepertoires benötigt neben einer adäquaten Lernumgebung zunächst einmal vor allem eins: Zeit (Michalak et al. 2015, S. 10). Gleichzeitig besteht überall dort, wo institutionelle Übergänge anstehen (z.B. Berufsvorbereitung – Ausbildungsverhältnis) der Anspruch, sich nicht zu lange mit der Förderung von Grundlagen aufzuhalten. Stattdessen erwartet man von den Schülerinnen und Schülern möglichst schnell das Vermögen, dass sie fachliches Wissen und Können in der Sprache des Unterrichts entwickeln (ebd., S. 13). Voraussetzungen dafür sind sprachliche Kompetenzen als eine Art Werkzeug, das Fachinhalte zugänglich und produzierbar macht. Somit wird eine wesentliche Kompetenz von pädagogischen Fachkräften künftig darin bestehen, die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Relevanz für den weiteren Bildungsprozess zu erkennen und differenzierte Bildungsangebote zu gestalten. Die damit angesprochenen Kompetenzen in den Bereichen Diagnostik und Förderung sind voraussetzungsreich und bedürfen einer entsprechenden Qualifikation. Es gilt zudem zu klären, welche Zielsetzungen sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die pädagogischen Fachkräfte in welchem Zeitraum zu bewältigen sind. Pauschal wird sich diese Frage sicherlich nicht beantworten lassen. Es ist abzusehen, dass Schulen flexible Curricula und Lehrmaterialien benötigen.

Für die Lehrerbildung (nicht nur) an beruflichen Schulen wird daher immer wichtiger, dass alle Studierenden zumindest eine Sensibilisierung hinsichtlich der sprachlichen und kulturellen Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler erfahren und Vorstellungen entwickeln, wie Fördermaßnahmen entsprechend zu gestalten sind. Zumindest ein Teil der Lehrkräfte an beruflichen Schulen sollte über eine darüber deutlich hinausgehende Befähigung verfügen, wie es z.B. durch neu eingerichtete Teilstudiengänge, die ein Unterrichtsfach ersetzen, möglich ist (siehe dazu Terrasi-Haufe & Baumann in diesem Band).

Studiengänge mit dieser Professionalisierungsabsicht müssen angehende Lehrkräfte dazu befähigen, sich auf Basis fundierter theoretischer Kenntnisse sensibel mit der individuellen, schulischen und gesellschaftlichen Situation von Menschen mit sprachlichem Förderbedarf, Migrationshintergrund, Geflüchteten und Mehrsprachigen auseinanderzusetzen. Auf der Basis grundlegender theoretischer Ansätze der Linguistik, der Literaturwissenschaft, der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kommunikation erschließen sich den Studierenden die Besonderheiten des Deutschen, auch im Vergleich zu anderen Sprachen. Sie erkennen Zusammenhänge zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen und sind in der Lage, anwendungsorientierte Methoden heranzuziehen, um zielgruppenspezifische Lernsituationen für einen sprachsensiblen Fachunterricht und Lerneinheiten zur Vermittlung schulisch und beruflich relevanter fachsprachlicher Kompetenzen (schriftlich wie mündlich) zu konzipieren. Sie können dazu individuelle Förderbedarfe diagnostizieren und geeignete Sprachförderpläne erstellen. Damit sie ihre Lehrerrolle in einem komplexen Umfeld kultureller und sprachlicher Heterogenität bewusst wahrnehmen und reflektieren können,

sind sie langfristig in der Lage, ausgewählte sprach-, literatur-, kultur- und kommunikationswissenschaftliche Forschungsliteratur zu rezipieren und Ergebnisse zu beurteilen.

4 Ausblick

Das bisher äußerst wandlungsfähige System der beruflichen Bildung in Deutschland steht erneut vor großen Aufgaben. Da insbesondere an beruflichen Schulen von einer nicht nur sprachlich extrem heterogenen Schülerschaft auszugehen ist, stehen Lehrkräfte hier vor besonderen Herausforderungen. „Eine zentrale Aufgabe besteht darin, mögliche Bildungsbenachteiligungen, deren Ursache eine nicht ausreichende sprachliche Kompetenz der Jugendlichen darstellt, zu mildern bzw. auszuräumen“ (Günther & Niederhaus 2014, S. 145). Dies darf sich keineswegs auf den Deutschunterricht oder auf additive Förderangebote beschränken, sondern muss vielmehr kontinuierliche Aufgabe aller Lehrkräfte auch im Fachunterricht sein (s. Prinzip der durchgängigen Sprachbildung). Methodisch bedeutet das für einen Unterricht, der diese Anforderungen einlöst, sich insbesondere für die Förderung von Lese- und Schreibkompetenz am Konzept der Lernaufgaben (siehe Riedl & Schelten 2013, S. 151ff.) auszurichten und die bisher praktizierte methodische Großform der Leittextmethode (siehe Riedl 2011, S. 241ff.) sprachsensibel aufbereitet zum Einsatz zu bringen. Die verbale Kommunikationsfähigkeit unterstützt das didaktische Element der Fachgespräche (ebd., S. 204ff.), das mit authentischen, beruflichen Bezügen in bidirektional-reversiblen Gesprächssituationen in Kleingruppen erfolgt. Dabei lässt sich den Schülerinnen und Schülern neben der fachinhaltlichen Komponente auch transparent machen, welche sprachlichen Kompetenzen zu erwerben sind und über welche sie bereits verfügen.

Um die Potenziale zukünftiger Auszubildender besser erkennen und nutzen zu können, sind Verfahren erforderlich, mit denen individuelle Fähigkeiten (auch Teilqualifikationen) und Neigungen festgestellt und mit beruflichen Anforderungen abgeglichen werden können. Damit lässt sich feststellen, welche ergänzenden Maßnahmen ergriffen werden müssen, um Ausbildungszugänge mit der Chance auf einen Berufsabschluss realistisch werden zu lassen oder unmittelbar eine qualifizierte Beschäftigung aufnehmen zu können.

Literatur

BAMF (2014): Migrationsbericht 2012. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

BAMF (2016): Asylgeschäftsstatistik für den Monat Dezember 2015. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Baumann, Barbara & Riedl, Alfred (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang

Terrasi-Haufe, Elisabetta & Baumann, Barbara (2017): Sprachliche und kulturelle Heterogenität an den Berufsschulen Bayerns – Reaktionen in der Lehrkräftebildung. In diesem Band

Baur, Rupprecht et al. (2009): Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen: Stiftung Mercator

- Beck, Klaus; Landenberger, Margarete & Oser, Fritz (Hrsg.) (2016): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bertelsmann: Bielefeld
- BMBF (2009): Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- BMBF (2016): Berufsbildungsbericht 2016. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Dobischat, Rolf & Schurgatz, Robert (2015): „Mangelnde Ausbildungsreife“: ein Grund für den gescheiterten Übergang in die Ausbildung? In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit (3), S. 48–58
- Günther, Karin & Niederhaus, Constanze (2014): Sprachförderung. In: Fiebig, Edda; Günther, Katrin; Laake, Andrea; Niederhaus, Constanze; Schäckermann, Udo; Staufenbiel, Grit; & Walter, Anja (2014): Individuelle Förderung: Leitfaden für berufliche Schulen. Berlin: Cornelsen, S. 145–186
- Hoeckel, Kathrin & Schwartz, Robert (2010): Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung – Deutschland. OECD Publishing
- IAB (2005): Projektion des Arbeitsangebots bis 2050 (Kurzbericht, 11). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
- IAB (2015a): Flüchtlingseffekte auf das Erwerbspersonenpotenzial (Aktuelle Berichte, 17). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
- IAB (2015b): Flüchtlinge und andere Migranten am deutschen Arbeitsmarkt: Der Stand im September 2015 (Aktuelle Berichte, 14). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
- ISB (2012): Berufssprache Deutsch. Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsvorschung
- Massumi, Mona; Dewitz, Nora von; et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in DaZ und sprachsensiblen Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto
- Nida-Rümelin, Julian (2015): Akademisierungswahn. Plädoyer für eine Umkehr der Bildungspolitik. In: *Forschung & Lehre* (1), S. 16–18
- OECD (2015): Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain. OECD Publishing
- OECD (2016): Bildung auf einen Blick 2016: OECD-Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann
- Riedl, Alfred & Schelten, Andreas (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Steiner
- Riedl, Alfred (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart: Steiner
- Roche, Jörg (2016): Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte. Narr: Tübingen
- Schelten, Andreas (2009): Der Übergangssektor – ein großes strukturelles Problem. In: Die berufsbildende Schule 61 – 4, S. 107–108

SGB III Sozialgesetzbuch Arbeitsförderung, zuletzt geändert am 18.07.2016

Terrasi-Haufe, Elisabetta & Baumann, Barbara (2017): Sprachliche und kulturelle Heterogenität an den Berufsschulen Bayerns – Reaktionen in der Lehrkräftebildung. In diesem Band

Terrasi-Haufe, Elisabetta; Baumann, Barbara & Riedl, Alfred (im Druck): Die Förderung neu Zugewanderter an beruflichen Schulen. In: Christian Efing & Karl-Hubert Kiefer (Hrsg.) Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen: Narr

Wößmann, Ludger (2016): Integration durch Bildung. In: Forschung und Lehre (1), S. 10–13

Alfred Riedl forscht an der Technischen Universität München, School of Education, im Bereich der beruflichen und sprachlichen Bildung. Er lehrt Berufspädagogik und Didaktik für das berufliche Lehramt und ingenieurwissenschaftliche Bezugsdisziplinen.

Anschrift

Prof. Dr. phil. habil. Alfred Riedl

Technische Universität München | School of Education | Arbeitsbereich Berufliche Bildung

80335 München, Marsstr. 20

<http://www.ma.edu.tum.de/berufliche-bildung>